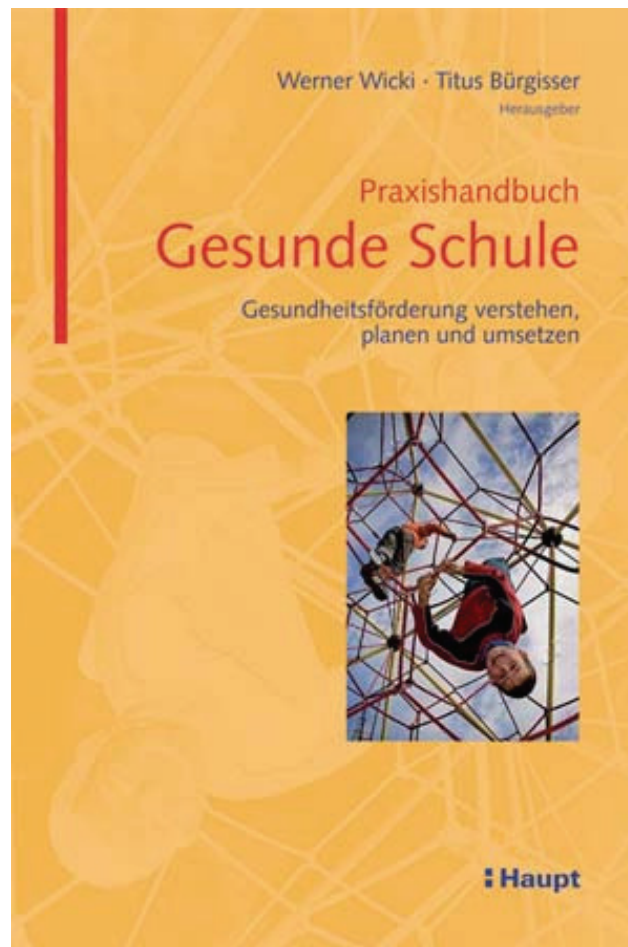


Wicki, Werner. Bürgisser, Titus (2008).

Praxishandbuch Gesunde Schule.

Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt



Auszug Beitrag Silvio Herzog

Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben, S. 41-54

Kontakt: titus.buergisser@phz.ch, PHZ Luzern, WBZA, Sentimatt, 6003 Luzern

Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben

Wissenschaftliche Befunde zum Ressourcenmanagement und Bewältigungsverhalten im Lehrberuf

Silvio Herzog

Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit Lehrerinnen und Lehrer gesund in ihrem Beruf bleiben? Diese Frage, die von hoher personeller und institutioneller Relevanz ist, bildet den Ausgangspunkt des folgenden Beitrags. Geleitet durch theoretische Überlegungen zum *Gesund-Bleiben* werden aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive heraus die Befunde empirischer Studien zusammengetragen. Gesucht wird dabei im beruflichen und privaten Umfeld, aber auch bei den Lehrpersonen selbst. Aus den Befunden werden Folgerungen abgeleitet für Interventionen zum Ressourcenmanagement und zur erfolgreichen Bewältigung des Schulalltags. Durch den eingeschlagenen Weg eröffnen sich darüber hinaus weitere Zugänge, welche die Frage nach der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern in einen übergeordneten Diskurs zur Professionalisierung des Lehrberufs stellen.

Wie gesund sind die Lehrerinnen und Lehrer?

Während das wissenschaftliche Interesse an der Gesundheit von Schülerinnen und Schülern eine lange Tradition kennt, rückte die Gesundheit von Lehrpersonen erst in jüngster Zeit ins Interessensfeld wissenschaftlicher Disziplinen. Die Fakten, die durch diese Studien öffentlich gemacht werden, scheinen eine deutliche Sprache zu sprechen:

Dass nämlich Lehrerinnen und Lehrer unter den Belastungen, unter denen dieser Berufsstand im Gegensatz zu manchen öffentlichen Meinungsäußerungen offenbar leidet, eine Häufung und Intensität an psychischen und psycho-physischen (psychosomatischen) Beschwerden entwickelt, die in vielen Fällen einem massiven seelischen Leidensdruck entspricht, der oft zu vorübergehender Arbeitsunfähigkeit führt und leider öfter als nur gelegentlich zu vorzeitiger Aufgabe des Berufes zwingt (Berndt, Ströver & Tiesler 2002, S. 279; Hervorhebung weggelassen).

Indikatoren für diese wenig erfreuliche Diagnose stammen aus verschiedenen Bereichen. Eine zentrale Quelle bieten Kennwerte zur *Dienstunfähigkeit*, wie sie aus kantonalen Invalidenstatistiken herauszulesen sind. Hier ist bspw. für den Kanton Bern abzulesen, dass die Anzahl der invalidisierten Lehrpersonen in 20 Jahren von knapp einem Prozent (1979) auf rund vier Prozent (1999) anstieg (vgl. BLVK 2004). Mit dem gleichen Geschäftsbericht der Bernischen Lehrerversicherungskasse (BLVK) wird die Leserschaft in Kenntnis gesetzt, dass 2003 im Kanton Bern 53 Prozent der pensionierten Lehrpersonen vorzeitig aus gesundheitlichen Gründen in den Ruhestand gingen. Ähnliche Werte weisen auch Studien zur *Frühpensionierung* in Deutschland aus. Diese zeigen, „dass in Deutschland jährlich zwischen 5000 und 9000 verbeamtete Lehrkräfte aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig – durchschnittlich 10 Jahre vor Erreichen des 65. Lebensjahres – ihren Beruf aufgeben (müssen)“ (Weber 2004, S. 24; Hervorhebung weggelassen).

Obschon sich die Studien zu den Gründen von Fehlzeiten hinsichtlich ihrer theoretischen und methodischen Qualität stark unterscheiden, sind ihre Ergebnisse erstaunlich einheitlich. So resümieren etwa Scheuch und Knothe (1997) oder auch Weber (2004) übereinstimmend, dass psychosomatische oder psychische Beschwerden eine dominierende Rolle in der Beeinträchtigung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern spielen. In einer repräsentativen Studie bei Schweizer Lehrpersonen wurden hauptsächlich Müdigkeit sowie Nervosität und schlechte Laune als Indikatoren für Depressivität am häufigsten genannt (vgl. Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler 2005). Es ist daher auch nicht überraschend, dass in diesem Kontext oft das Ausmaß von *Burnout* als weiterer Parameter des Gesundheitszustandes verwendet wird. Die Verbreitung dieses Zustandes von chronischer und leistungsmindernder Erschöpfung und Ermattung unter Lehrpersonen wird im deutschsprachigen Raum auf 15 bis 30 Prozent beziffert (vgl. Schmitz 2004). Auch wenn die Zahlen sowohl zur Frühpensionierung als auch zur Verbreitung von *Burnout* mit großer Vorsicht zu interpretieren sind, wird doch der Handlungsbedarf deutlich erkennbar.

Zu Entstehung und Bewahrung von *Gesundheit*: Eine theoretische Positionierung mit Folgen

Für eine praktische Anleitung zum Handeln taugen die referierten Befunde wenig. Sie sind zum einen lediglich Zustandsbeschreibungen und damit *Ergebnisse* von Handeln

bzw. Verhalten. Zum andern geben sie uns nur bedingt Auskunft darüber, wie ‚gesund‘, sondern vor allem wie *krank* die Lehrerinnen und Lehrer sind. Gesundheit ist jedoch, wie bereits in der Präambel zur Verfassung der Weltgesundheitsorganisation WHO von 1948 festgehalten, mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechlichkeit. Dieses ‚Mehr‘ bei Lehrerinnen und Lehrern ist allerdings bis heute weder theoretisch fundiert noch mit elaborierten empirischen Zugängen erforscht worden. Dass es sich dabei um eine gravierende Forschungslücke handelt, lässt sich aus einer eigenen, vom Autor mitverfassten Studie im Kanton Bern ableiten (vgl. Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2007). Da berufliches Wohlbefinden anhand von Phasen beruflicher ‚Hochs‘ und ‚Tiefs‘ erfasst wurde, konnte mit der Untersuchung bei rund 170 (ehemaligen) Primarlehrkräften gezeigt werden, dass im Verlauf der Berufsausübung häufigere Phasen mit *positiven* Gefühlen und Kognitionen verzeichnet werden. Wer also lediglich die Zeiten hoher Belastungen und krankheitsbedingter Erschwernisse fokussiert, erfasst das Befinden dieses Berufsstandes in sehr einseitiger Weise.

Um diese statische und einseitig pathogenetische Betrachtungsweise zu überwinden, bieten sich einerseits die *Salutogenese* und andererseits der *biografische Ansatz* an. Mit der Frage, wie und warum Menschen trotz Belastungen gesund bleiben bzw. wie sie ihre Gesundheit wiederherstellen, hat Antonovsky (1979) einen Perspektivenwechsel mit weitreichenden Folgen initiiert. Mit seinem Konzept der *Salutogenese* (vgl. den Beitrag von Werner Wicki *Gesundheits- und entwicklungspsychologische Modelle als Grundlage der Gesundheitsförderung* im vorliegenden Buch) fordert er uns auf, Stressoren nicht isoliert zu betrachten, sondern sie mit der Suche nach „Theorien erfolgreichen Copings“ (Antonovsky 1997, S. 27) zu verbinden. Wir brauchen demnach Wissen, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren beruflichen Alltag *erfolgreich bewältigen*. Hierbei misst Antonovsky den Ressourcen eine besondere Bedeutung zu. Ressourcen können in diesem Zusammenhang als eine Art ‚Kraft‘ betrachtet werden, die zur Erledigung oder Bewältigung von Anforderungen und Aufgaben mobilisiert werden kann. Zur Klassifikation von Ressourcen lässt sich zwischen externalen (äußeren) und internalen (inneren) Ressourcen unterscheiden (vgl. Hornung & Gutscher 1994). Mit externalen Ressourcen werden die Umweltressourcen bezeichnet, die von Werkzeugen, Dienstleistungen und Geld bis hin zur psychologischen Unterstützung reichen. Internale Ressourcen beziehen sich als Handlungsressourcen entweder auf das

physische System (Atmung, Kreislauf, Muskelkraft) oder das psychische System (Wissen, Überzeugungen).

Eine zweite zentrale Stütze des an dieser Stelle proklamierten theoretischen Ansatzes stellt die *biografische Ausrichtung* dar. Diese macht es erstens erforderlich, Bewältigungsformen und Ressourcen in einer *zeitlichen* Dimension zu betrachten. Es gilt zu fragen, wie sich das Ressourcenmanagement und das Bewältigungsverhalten im Verlauf einer Berufsbiografie (individuelle Zeit) oder im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Wandel (historische Zeit) verändern. Zweitens wird dem *Raum*, in dem sich die handelnde Person bewegt, besondere Beachtung geschenkt. Gemeint sind insbesondere Bedingungen des Unterrichtens und deren wechselseitige Wirkungen auf das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern.

Festzuhalten ist nach diesem ersten Diskurs: Interventionen, die sich dem Ziel verschreiben, Lehrkräfte in ihrem *Gesundbleiben* zu unterstützen, sollten...

- den Aufbau sowohl personaler als auch sozialer Ressourcen fördern,
- das Bewältigungsverhalten stärken,
- Stressoren nicht ausblenden, sondern diese in eine auf deren Bewältigung ausgerichtete Analyse integrieren,
- situative Bedingungen individuellen Handelns berücksichtigen und
- das Handeln im Lichte der jeweiligen Berufsbiografie und der aktuellen Zeitereignisse betrachten.

Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Ausführungen ausgewählte empirische Ergebnisse dargestellt und weitere Forderungen an Interventionen formuliert.

Unterstützung als externale Ressource

Die Unterstützung aus dem Umfeld als eine der bedeutsamsten externalen Ressourcen kann auf drei Ebenen beschrieben werden (vgl. Schröder & Schmitt 1988). Fragt man, welche *Personen* für die Unterstützung zur Verfügung stehen, steht erstens der strukturelle Aspekt und somit die Netzwerkebene im Vordergrund. Jüngere Studien

belegen, dass für Lehrpersonen die größte berufliche Unterstützung von Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie von der Schulleitung ausgeht (vgl. Märki 2000; van Dick 1999). Aber auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sind mögliche Quellen des Supports. Eine zentrale Aufgabe im Netzwerk kommt zudem dem privaten Umfeld der Lehrkräfte zu. Der Partnerin bzw. dem Partner wird dabei besonders große Bedeutung zugemessen. Im Verlauf der Berufsbiografie werden auch die eigenen Kinder für den Support im Lehrberuf zunehmend wichtiger. Dass Erfahrungen mit eigenen Kindern die berufliche Perspektive von Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen, ist aus der Literatur bekannt (vgl. Huberman 1989) und wird mit einer eigenen Studie am Beispiel des konkreten Supports bestätigt (vgl. Herzog 2007, S. 374f.).

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass gemäß der Studie von Märki (2000), die im Kanton Zürich mit knapp 200 Primarlehrpersonen durchgeführt wurde, sich *geschlechterbedingte* Unterschiede zeigen. Lehrerinnen nehmen insgesamt mehr soziale Unterstützung wahr als ihre männlichen Kollegen. Sie weisen auch das größere Bedürfnis nach Unterstützung auf. Frauen nehmen aber nicht lediglich mehr Unterstützung an, sondern sie leisten auch mehr Support: So gehen in dieser Studie von Frauen im privaten wie im beruflichen Umfeld die größeren Unterstützungsleistungen aus als von Männern.

Die Palette von *Unterstützungsarten* – als zweite Beschreibungsebene sozialen Supports – ist breit. Sie reicht von emotionaler (Zuneigung, Aufmunterung) und instrumenteller Unterstützung (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung), Unterstützung durch Informationen (Tipps, Ratschläge) oder Unterstützung zur Selbstbewertung (Rückmeldungen) bis hin zum Ablenken und Sich-Lösen von Schwierigkeiten. Mit der eigenen Studie aus dem Kanton Bern konnte gezeigt werden, dass sich die verschiedenen Arten von Supportleistungen nicht per se bestimmten Partialnetzwerken (Privat vs. Beruf) oder Personengruppen zuordnen lassen und die Grenzen im Lehrerberuf zwischen privat und beruflich sehr fließend sind (vgl. Herzog 2007, S. 243). So kann die emotionale Unterstützung durchaus aus dem Lehrerteam kommen, die instrumentelle Unterstützung – bspw. in Form einer Begleitung ins Klassenlager – hingegen aus dem privaten Umfeld. Zu einem überraschenden Ergebnis führte die erwähnte Studie betreffend Rückmeldungen als spezifische Supportleistung. Diese kamen hauptsächlich von den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Der Beitrag des Kollegiums oder der Schulleitung war für diese Unterstützungsart marginal – ein Ergebnis, dass

sich sicherlich nur bedingt generalisieren lässt, aber zumindest die Diskrepanz zwischen den Forderungen der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsliteratur und der (noch) gelebten Realität zur Diskussion stellt.

Oft ungestellt und doch von höchster Relevanz ist drittens die Frage, wie der *Nutzen* der Unterstützung beurteilt wird. Vergleicht man verschiedene Studien im deutschsprachigen Raum, fällt die Einschätzung positiv aus. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich gut bis sehr gut in ihrer Arbeit unterstützt. Es gibt aber Ausnahmen. Eine Gruppe, deren Unterstützung besondere Beachtung erfordert, bilden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (vgl. ebd., S. 249f.). Der Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben stellt an das soziale Netzwerk und seine Leistungen hohe Anforderungen. Die Bewältigung dieser schon vom Übergang her heiklen Situation wird durch den zunehmend häufiger anzutreffenden Umstand zusätzlich erschwert, dass aufgrund der schwierigen Stellensituation Berufseinsteigende oft lediglich über Vikariate bzw. Stellvertretungen ins Berufsfeld einsteigen können und die Schulteams häufig wechseln müssen. In den biografischen Beschreibungen zeigt sich nämlich, dass mit zunehmender Berufsdauer das soziale Netzwerk ‚dichter‘ wird und die Intensität der Unterstützung deutlich zunimmt.

Halten wir an dieser Stelle fest: Interventionen im Bereich der sozialen Unterstützung sollten...

- sowohl das berufliche als auch das private Netzwerk mit einbeziehen,
- geschlechterbedingte Unterschiede sowohl im ‚Geben‘ als auch im Entgegennehmen von Supportleistungen beachten,
- in einer ausgewogenen Feedbackkultur eine bedeutsame und zu optimierende Art sozialer Unterstützung sehen und
- sich auf Konzepte abstützen, die auf die Berufsbiografie abgestimmt sind.

Selbstwirksamkeitserwartung als personale Ressource

Ob es nun darum geht, kleinere und größere Hindernisse zu überwinden, gesund zu bleiben bzw. zu werden oder auch Entscheidungen zu fällen: Die Literatur schreibt der Überzeugung eines Individuums, Ereignisse im gewünschten Sinne bewirken bzw. unerwünschte Ereignisse verhindern zu können, eine bedeutende Rolle zu (vgl.

Jerusalem 1990; Schwarzer 1996). Die Erforschung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, wie diese Art der Überzeugung bezeichnet wird, kennt vor allem im englischen Sprachraum eine über 20-jährige Tradition (vgl. Deemer & Minke 1999). Gesucht und gefunden wurden insbesondere die Wirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Unterrichtsverhalten der Lehrperson. Auch in der deutschsprachigen Forschung gewann diese personale Ressource zunehmend an Bedeutung, zumal sie zur gewichtigen Komponente zur Verhinderung von ‚Burnout‘ wurde (vgl. Schmitz & Schwarzer 2000). Im Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit und den verschiedenen Elementen des Beanspruchungs-Bewältigungs-Prozesses lassen sich vielfältige Bezüge erkennen. So gaben Analysen in der eigenen Studie Hinweise darauf, dass hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung zu einer positiveren Bewertung der Beanspruchungssituation beiträgt, zu einer wirksameren Wahrnehmung sozialer Unterstützung führt und eine zentrale Bedingung erfolgreicher Bewältigung darstellt (vgl. Herzog 2007, S. 384ff.).

Vor diesem Hintergrund lautet die relevante Frage, wie die Selbstwirksamkeitserwartung *gestärkt* werden kann. Erkenntnisse aus der eigenen, biografischen Studie weisen darauf hin, dass die Berufserfahrung, aber auch die soziale Unterstützung zur Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 372). Erweiterte Möglichkeiten der Erforschung biografischer Bedingungen des Ressourcenaufbaus bietet die erwähnte Studie, wenn sie ‚berufstreu‘ und ‚berufswechselnde‘ Lehrpersonen gegenüberstellt. Ein solcher Vergleich führte zum aufschlussreichen Ergebnis, dass Personen, die den Primarlehrerberuf verlassen haben, zum Zeitpunkt der Befragung höhere Selbstwirksamkeitserwartungen aufwiesen als ihre berufstremen Kolleginnen und Kollegen. Aus ihren Verlaufsbeschreibungen ließen sich drei Erklärungsmuster herausarbeiten: Erstens führten Weiterbildungen und Zusatzausbildungen schlicht zur tatsächlichen *Stärkung der Fähigkeiten*. Zweitens standen Kursbesuche in solchen Berufsverläufen oft in Verbindung mit einer Spezialisierung und somit mit einer Eingrenzung der Aufgabenbereiche. Die Reduktion des Aufgabenspektrums ist aber eine der zentralen Bedingungen, die zu einer erhöhten *Transparenz der Anforderungen* beruflicher Tätigkeit führen. Und das Erkennen der Anforderungen wiederum leistet einen wesentlichen Beitrag für eine gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung. Als dritte Einflussgröße werden *unmittelbare Erfolgs- und Wirksamkeitserfahrungen* erachtet. Für das Bekommen von Rückmeldungen

scheinen viele der Berufswechsler in ihren neuen Tätigkeitsfeldern bessere Rahmenbedingungen als im Lehrberuf vorzufinden.

Aus den dargestellten Befunden lässt sich folgern: Interventionen, die den Aufbau von personalen Ressourcen beabsichtigen, sollten...

- eine zentrale Aufgabe zur Verhinderung von ‚Burnout‘ und zur Unterstützung des Gesundbleibens im Lehrberuf darstellen,
- spezifisch auf die biografischen Bedingungen abgestützt sein und insbesondere den Berufseinstieg berücksichtigen,
- und eine explizite Verbindung zur Regelung des beruflichen Auftrags und des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen suchen.

Den beruflichen Alltag bewältigen

Wenden wir uns nun den *Bedingungen erfolgreicher Bewältigung* des Schulalltags zu. Im Gegensatz zur Flut von Veröffentlichungen zur *Lehrerbelastung*, ist über Studien zum Copingverhalten von Lehrpersonen weit weniger zu lesen. Die vorhandenen Untersuchungen unterscheiden sich stark in ihrer theoretischen und methodischen Ausrichtung. Von Interesse sind vorerst die verschiedenen *Formen* von Bewältigung und deren Umsetzung. Basierend auf dem Stressverarbeitungsfragebogen von Janke, Erdmann und Kallus (1985) führte Kramis-Aebischer (1995) eine Untersuchung mit Sekundarlehrkräften in den Kantonen Freiburg und Luzern durch. Als häufig eingesetzte Strategien wurden Ersatzbefriedigung, Bedürfnis nach sozialer Unterstützung oder Aggression genannt. In der eigenen Studie wurden die Antworten auf eine offene Interviewfrage in Anlehnung an eine Systematisierung von Thomae (1996) in 13 Kategorien eingeteilt (vgl. Herzog 2007, S. 258), wovon folgende am häufigsten waren: Hilfesuche und Stiftung sozialer Kontakte (aktives Einholen sozialer Unterstützung), Evasive Bewältigung (Wechsel der Arbeitsstelle oder des Berufs), Veränderung der Arbeitstätigkeit und der Rahmenbedingungen (Erhöhen des beruflichen Engagements, Einführung von Regeln) sowie Generierung von Informationen und Fertigkeiten (Besuch von Weiterbildungen).

Zur Systematisierung verschiedener Bewältigungsformen wird in der Literatur oft die von Lazarus und Launier (1981) eingeführte funktionale Trennung in *positive Veränderung der Problemlage* (problem-focused coping) und in *Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit* (emotion-focused coping) verwendet. Diese Trennung erwies sich aber in der empirischen Erkundigung als zu wenig differenzierend, zumal sie auch mit Wertungen bezüglich der Wirksamkeit behaftet ist. So hält bereits Grimm (1993, S. 185) fest, dass „erfolgreiche Bewältigungsstrategien sowohl aktionale als auch kognitive, sowohl umweltbezogene als auch selbstbezogene Elemente umfassen und offensiven Charakter besitzen sollten“. Damit muss die mit einer langen Tradition behaftete Ausrichtung, welche aktivistische und rationalistische Copingformen per se als wirksam betrachtet, widerlegt bzw. relativiert werden.

Ein beachtenswerter Faktor in den Effizienzbestimmungen von Bewältigungsformen stellt die *Zeit* dar. Verarbeitungsstrategien können kurzfristig stressreduzierend, langfristig aber stresserhöhend wirken – oder umgekehrt. Dies zeigen Studien, die ihre Probanden über längere Zeitabschnitte begleiteten. Biografische Zugänge lassen zudem erkennen, dass das Bewältigungsverhalten von spezifischen Kontexten bei Person und Umwelt beeinflusst wird. In der eigenen Studie wurde bspw. ersichtlich, dass evasive Bewältigungsformen, das ‚Aus-dem-Felde-Gehen‘, beim Berufseinstieg eine wichtige Strategie darstellt, die im Verlauf der Berufskarriere aber ihre Bedeutung als Bewältigungsform weitgehend verliert. An deren Stelle treten kognitive Formen wie das Umdeuten, das Akzeptieren oder die Korrektur von Erwartungen. Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich Bezüge herstellen vom Bewältigungsverhalten zum individuellen Berufsfindungsprozess, der gerade in den ersten Berufsjahren den Wechsel von Arbeitsort oder sogar Beruf einschließt. Oder aber es lässt sich folgern, dass sich im Verlauf eines Lehrerlebens die Bedingungen für Berufs- oder Wohnortswchsel erschweren und andere Formen der Bewältigung erforderlich werden. Wie auch immer die Interpretation dieser Befunde ausfällt, resümiert werden kann, dass soziale und individuelle Bedingungen Möglichkeiten und Grenzen des Bewältigungsverhaltens darstellen.

Eine aufschlussreiche Erweiterung erfährt diese Sichtweise, wenn nicht lediglich die *Reaktion* auf eine schwierige Situation (reaktives Coping), sondern auch das *proaktive* bzw. das präventive Bewältigungsverhalten betrachtet wird (vgl. Schwarzer & Knoll 2003). Das proaktive Coping ist in die Zukunft gerichtet und versucht, belastende Situationen gar nicht erst entstehen zu lassen. In der eigenen Studie sind

Lehrpersonen, die sich nicht in einer belastenden Situation befanden, zu ihren gesundheitserhaltenden Verhaltens- und Denkweisen befragt worden (vgl. Herzog 2007, S. 265ff.). Folgende Formen wurden von den 77 Probandinnen und Probanden am häufigsten genannt: Sport, Bewegung und Natur; Geselligkeit; fachlicher Austausch; Musik; Reisen und räumliche Distanz sowie Weiterbildungen und Supervision. Nur in Einzelfällen wurde die Ernährung erwähnt. Dass die interviewten Personen auf die Frage nach diesen proaktiven Formen oft sehr überrascht reagierten und ihre Antworten nur wenig Differenzierung zeigten, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass proaktives Coping noch wenig im Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert ist.

Die referierten Ergebnisse aus der Copingforschung legen nahe: Interventionen zum Bewältigungsverhalten von Lehrpersonen sollten...

- von einem breiten Verständnis unterschiedlicher Bewältigungsformen ausgehen,
- nicht der voreiligen Wertung von Strategien verfallen, sondern die Lehrpersonen dazu anleiten, die realisierten Ansätze einer individuellen Effizienzbestimmung zu unterziehen,
- neben reaktivem Coping auch *proaktives* Coping stärken, um nicht nur reagieren, sondern vor allem agieren zu können,
- die Copingstrategien einer ganzheitlichen Betrachtung im Kontext individueller „Bewältigungsgeschichten“, Rahmenbedingungen des sozialen Umfelds und Perspektiven im Beruf unterziehen.

Gesund bleiben als Bestandteil professionellen Handelns

Der dargestellte biografische Ansatz führt zur Forderung, Fragen des Ressourcenmanagements und des wirksamen Bewältigungsverhaltens in einem erweiterten Rahmen des Lehrerhandelns zu betrachten. Werden sie ausgeklammert, erscheinen Diskurse über Stress, Ressourcen, Bewältigung und Gesundheit als bloße Abwehrsignale eines stark unter Druck geratenen Berufsstandes. Strategien, welche die ‚Opferrolle‘ hervorheben oder gar eine ‚Heroisierung‘ der Lehrtätigkeit beabsichtigen, halte ich für unklug und wenig konstruktiv. Bessere Voraussetzungen bietet da der

Professionsdiskurs. Er setzt bei der Lehrkraft selbst an, die sich bezogen auf die gegebene Situation reflektiert und Stressoren wie auch Ressourcen personaler und sozialer Art erkennt. Ausgehend von dieser Analyse plant die Lehrperson Wege der Optimierung, die zur Erreichung ihrer Ziele und zur Erfüllung des beruflichen Auftrages führen. Ausgangspunkt jeglicher Interventionsabsichten muss die Reflexion der einzelnen Lehrperson über ihr Handeln und Denken sein. Im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung gilt es hierbei sowohl das berufliche als auch das private Handlungsfeld und ihr gegenseitiger Einfluss zu beachten (vgl. Herzog et al. 2007).

Ein weiteres zentrales Element des Professionalisierungsansatzes ist die Integration des situativen Intervenierens in das biografische Handeln. Als Bindeglied fungiert der Ansatz der Personalentwicklung. Er vermag es, aus der Analyse von Vergangenheit und Gegenwart Ziele und Wege für die Zukunft zu entwickeln, welche die einzelne Lehrperson das Schulehalten als emotional bedeutsame Herausforderung im Kontext unterstützender Bedingungen erfahren lässt. Die Gesundheitserhaltung muss nicht nur Bestandteil einer solchen Planung sein, sondern die Planung selbst ist auch ein wichtiger Akt proaktiven Copings.

Der Aufbau und die Pflege des professionellen Handelns ist aber weder ausschließlich der einzelnen Lehrperson noch dem Berufsstand zu verordnen. Es braucht vielmehr eine *Schulentwicklung* auf verschiedenen Ebenen des Systems, die auf optimierte Bedingungen des individuellen und kollektiven Handelns zielt. Die Differenzierung des Berufsfeldes und die Spezifizierung des Berufsauftrages oder der Aufbau einer ressourcenorientierten Feedbackkultur sind nur drei Beispiele, die sich aus den referierten Studien als noch zu klärende Aspekte ergeben haben. Zu den Gelingensbedingungen eines solchen systemischen und ganzheitlichen Ansatzes gehört eine nachhaltige Zusammenarbeit verschiedener Akteure. Angesprochen sind dabei neben den Lehrpersonen selbst vor allem auch die Schulleitungen, die (Schul-)Politiker/innen, auch Fachpersonen aus Beratung und Weiterbildung und – ganz wichtig – die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Nicht zuletzt ist auch die Forschung, dazu aufgefordert, ihre aufklärerische Funktion wahrzunehmen und so ihren Beitrag zur Gesundheit eines Berufsstandes zu leisten.

Literatur:

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit* (A. Franke & N. Schulte, Trans.). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2002). Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Band 3 (pp. 263–281). Weinheim: Juventa Verlag.
- BLVK (2004). Geschäftsbericht 2003. Rechnung 2003 und Anhang gemäß BVV 2. (Retrieved März, 2005, from) <http://www.blvk.ch/BLVKGB2003dt.pdf>
- Deemer, S. A. & Minke, K. M. (1999). An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3–10.
- Delgrande Jordan, M.; Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderungen und -unzufriedenheiten von Lehrpersonen in der Schweiz : Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 123–137.
- Dick, R. v. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W.; Müller, H. P.; Brunner, A. & Herzog, S. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: Die sozialpsychologische Perspektive. In: P. Schwenkmezger & L. R. Schmidt (Eds.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (pp. 65–87). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Janke, W.; Erdmann, G. & Kallus, W. K. (1985). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Paul Haupt.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Ed.), *Stress : Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 213–259). Bern: Hans Huber.
- Märki, A. (2000). *Soziale Unterstützung im Lehrberuf. Eine empirische Studie mit Lehrkräften der Primarstufe* (Lizentiatsarbeit). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität, Fachbereich Pädagogische Psychologie I.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1 (pp. 285–299). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 51–68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schröder, A., & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In: L. Brüderl (Ed.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (pp. 149–159). Weinheim: Juventa Verlag.

- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures* (pp. 393–409). Washington: American Psychological Association.
- Thomae, H. (1996). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* (3., erw. und verb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 23–38). Stuttgart: Schattauer.
- WHO (1948). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. (Retrieved August, 2004, from) <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf>